

Der Bildungsbeitrag des Digital Play Based Learnings.

*Christian Swertz
Universität Wien*

1. Einleitung

Fernsehen macht dick, dumm, faul und gewalttätig. So jedenfalls die Behauptung von Manfred Spitzer (2005). Vermutlich ist Spitzer ein regelmäßiger Fernseher, sonst wären ihm die Lücken seiner Argumentation, die Aufenanger (2005) dargelegt hat, sicher aufgefallen. Sichtbar wird hier, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Gefahren und den Potentialen von Medien auch in Arbeiten mit wissenschaftlichem Anspruch nach wie vor nicht selbstverständlich ist. Um eine solche Auseinandersetzung geht es hier.

Die Frage nach pädagogischen Gründen für eine Auseinandersetzung und einen Umgang mit Medien in der praktischen Bildungsarbeit steht dabei im Mittelpunkt. In der Diskussion werden häufig nur ökonomische, politische oder auf den Alltag bezogene Argumente für oder gegen eine Medienbildung in der Schule genannt. Dass ökonomische, politische und auf den Alltag bezogene Interessen zwar sinnvoll sind, aber alleine nicht genügen, um pädagogisches Handeln zu begründen, ist klar. Um Bildungspraxis zu begründen ist immer auch ein Bezug auf die Bildung des Menschen erforderlich. Damit rückt die Relation von bildungstheoretischer Reflexion und praktischer Medienbildung in den Mittelpunkt. In dieser Relation geht es hier um die Frage: Welchen Beitrag können Medien, und zwar insbesondere derzeit neuen Medien wie aktuelle Internet- und Computerspielesoftware, zur Bildung des Menschen, etwa im play based learning, leisten?

Die These ist, dass eine verantwortliche Gestaltung praktischer Medienbildung, in der Potentiale genutzt und Risiken berücksichtigt werden, möglich ist. Um die Potentiale zu nutzen ist es erforderlich, den bildenden Gehalt von Medien, und hier insbesondere von Computerspielen, zu analysieren und auf dieser Grundlage Bildungsprozesse mit und über Medien forschungsgeleitet zu gestalten. Dieser Aspekt wird hier in den Mittelpunkt gerückt.

Meine Argumente habe ich in drei Abschnitte unterteilt:

1. Ein Grund für die oftmals undifferenzierte Gegenüberstellung von bösen und guten Medien ist die häufige Wiederholung falscher Argumente. Einige davon sind so wichtig, dass ich mir erlauben darf, Sie hier aufzugreifen.
2. Ein derzeit aktuelles Beispiel, an dem sich die Potentiale der derzeit neuen Medien sichtbar werden, Computerspiele, die sowohl in der Freizeit genutzt als auch als Unterrichtsmethode

verwendet werden.

3. Der bildende Gehalt von Computerspielen ist über den Bezug medienpädagogischer Theorie auf Bildungsbegriffe zu zeigen.

2. Errata

Ein häufiges Argument im Zusammenhang mit Medien ist die Steigerung aggressiven Verhaltens oder die Steigerung von Aggressionen durch gewalthaltige Darstellungen. Nun sind Gewaltdarstellungen in Medien, wie Höhlenzeichnungen zeigen, vermutlich so alt wie die Fähigkeit von Menschen, sich überhaupt in Medien auszudrücken. Auch alte Schriften haben häufig aggressive Inhalte. Ein gutes Beispiel dafür ist der Ausgangstext der abrahamistischen Religionen, das alte Testament, etwa im 4. Buch Mose, Vers 31, in dem vom Kampf Israels gegen die Midianiter berichtet wird: "Und sie zogen aus zum Kampf gegen die Midianiter, wie der HERR es Mose geboten hatte, und töteten alles, was männlich war ... Und die Israeliten nahmen gefangen die Frauen der Midianiter und ihre Kinder; all ihr Vieh, alle ihre Habe und alle ihre Güter raubten sie und verbrannten mit Feuer alle ihre Städte, wo sie wohnten, und alle ihre Zeltdörfer [...] Und Mose wurde zornig über die Hauptleute des Heeres [...] und sprach zu ihnen: "Warum habt ihr alle Frauen leben lassen? [...] So tötet nun alles, was männlich ist unter den Kindern, und alle Frauen, die nicht mehr Jungfrauen sind; aber alle Mädchen, die unberührt sind, die lasst für euch leben." Eine unverholene Aufforderung zu Massenmord und Massenvergewaltigung. Solche religiös motivierte Aufforderungen zu Gewalttaten sind nicht unproblematisch. Allerdings sind keineswegs alle Juden, Christen und Muslime, die diesen Text gelesen haben, zu Massenmördern geworden. Der Zusammenhang zwischen dieser gewaltverherrlichenden Szene und dem Verhalten von religiösen Menschen ist komplex und entsprechend differenziert zu betrachten. Schon dies macht deutlich, dass der Zusammenhang von medialer Gewaltdarstellung und Gewaltausübung nicht vereinfachend hergestellt werden kann. Menschliche Gewalt und ihre mediale Darstellung hat eine lange Geschichte und ist in unsere Kultur vielfältig verwoben. Entsprechend schwierig ist die Analyse.

Zwei Metaanalysen zu Studien, die Effekte medialer Gewaltdarstellung untersuchen, sind von Michael Kunzik und Astrid Zipfel 2004 und von Raymond Boyle und Matthew Hibberd 2005 durchgeführt worden. Beide kommen zu dem Ergebnis, dass ein direkter Zusammenhang zwischen dem Konsum gewalthaltiger Computerspiele und aggressivem Verhalten empirisch kaum belegt werden kann; auch Theorien, die erklären, warum dieser Zusammenhang bestehen sollte, fehlen. Das zeigt nicht, dass Gewaltdarstellungen harmlos sind. Aber es macht deutlich, dass hier keine einfachen Ursache-Wirkungsmechanismen zu sehen sind. Von schlichten Verboten bestimmter Spiele ist daher kein Effekt zu erwarten. Vielmehr ist ein differenziertes Verständnis von medialer Gewalt unter Berücksichtigung der anthropologischen und kulturellen Aspekte menschlicher Gewalt nötig, dass dann entsprechende Ziele und Methoden für die praktische Medienbildung motivieren kann. Die Forderung nach einem Verzicht auf die pädagogische Auseinandersetzung mit Medien und insbesondere auch mit Computerspielen kann mit dem Umstand medialer Gewaltdarstellungen jedenfalls nicht begründet werden.

Das zweite häufig genannte Argument ist die Steigerung der Lerneffizienz durch den Einsatz von jeweils neuen Medien. Zur Frage der Effizienzsteigerung hat Thomas L. Russell unter dem Titel

"The No Significant Difference Phenomenon" (<http://www.nosignificantdifference.org/>) eine umfassende Metaanalyse vorgelegt. Sein Ergebnis fasst er in zwei Bemerkungen zusammen: Die schlechte Botschaft ist: es gibt keinen Effekt; die gute Botschaft ist: es gibt keinen Effekt. Das macht deutlich, dass Effizienz kein sinnvolles Kriterium für die praktische Medienbildung ist. Mit Effizienzsteigerungen kann die Verwendung von Computertechnologie und Computerspielen in der praktischen Medienbildung nicht begründet werden. Das legt die Vermutung nahe, dass Effizienz kein sinnvolles Kriterium für praktische Bildungsarbeit ist (Breinbauer 2006). Aus pädagogischer Sicht geht es um die Bildung des Menschen. Wenn statt Bildung Effizienz in den Mittelpunkt gestellt wird, verliert Bildung ihren Sinn. Dass dann eher nichts und vor allem nicht mehr herauskommt, zeigen die von Russel zusammengestellten Studien. Statt das falsche Ziel Effizienz zu verfolgen gilt es, den kulturellen Wandel, der mit einem verändertem Mediengebrauch einhergeht, zu verstehen und zu gestalten. Ein Moment, in dem sich ein kultureller Wandel zeigt, ist die veränderte Spielekultur.

3. Computerspiele

3.1 Computerspiele als Freizeitbeschäftigung

Spielen ist zunächst ein anthropologisches Phänomen. Das Spiel ist ein grundlegender Wesenszug des Menschen und zahlreicher Tiere (Scheuerl 1954). Für den Menschen ist insbesondere der Freiraum im Spiel auch ein Bildungsraum. Einen solchen Raum erzeugen auch Medien wie die Computertechnologie, da algorithmenverarbeitende Maschinen Spielräume generieren (Swertz 1999).

Dieser Spielraum wird häufig genutzt. Für Österreich zeigen die Daten aus dem Jugendradar 2006, dass fast alle Kinder und Jugendlichen zumindest gelegentlich Computerspiele spielen. Dabei nutzen die Kinder und Jugendlichen die Computerspiele nicht nur unreflektiert, sondern sehen auch die Risiken: 60 % gaben an, dass Computerspiele süchtig machen können. Computerspiele werden nun nicht nur von Kindern und Jugendlichen gespielt. Boyle und Hibberd haben in der genannten Metaanalyse berechnet, dass das Durchschnittsalter der Spielerinnen im angloamerikanischen Raum 29 Jahre beträgt. Dieses Ergebnis konnte von Besenhofer (2007) in einer von der Wiener Medienpädagogik durchgeführten Studie an Erwachsenen InternetnutzerInnen (Durchschnittsalter: 35 Jahre) bestätigt werden: Online-Spiele sind nach E-Mails die zweithäufigste Internetanwendung von Erwachsenen. Diese breite Nutzung von Computerspielen macht zunächst deutlich, dass hier ein Wandel der Medienkultur vorliegt. Spiel wird zunehmend zum Computerspiel, und das nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erwachsene. Damit stellt sich die Frage, wie das spielerische Element dieser Medienkultur pädagogisch verstanden werden kann.

Ein bildendes Moment von Computerspielen kann im Spiel mit Identitäten und Rollen gesehen werden. Das ist keine neue Idee und findet sich prominent schon bei Goethe. Goethe beschreibt in den 1796 erschienen Lehrjahren des Wilhelm Meister das Spiel von Adelligen auf dem Theater als die wichtigste Form der Bildung, weil hier eine Darstellung der Person frei von gesellschaftlichen Zwängen möglich ist. Der bildende Gehalt besteht darin, dass über die inszenierte Person eine Distanz zum Selbst aufgebaut werden kann, und durch diese innen-außen-Relation das Selbst dem

Denken zugänglich und so auch vernünftig gestaltbar wird. Gleichzeitig ist hier ein gesellschaftskritisches Moment enthalten, das in der Freiheit von gesellschaftlichen Zwängen liegt. Auf der einen Seite wird die spielerische Freiheit durch die weite Verbreitung von Computerspielen nicht nur für eine herrschende Elite, sondern für viele Menschen nutzbar. Auf der anderen Seite kann dies als *panem et circenses* - Strategie verstanden werden, die zur Ablenkung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen dient. Die Gestaltung von Macht und von Freiheit sind so gesehene Momente, die in Computerspielen enthalten sind, und die eine pädagogische Auseinandersetzung motivieren können.

Auf das Potential des Spiels mit Identitäten hat im Zusammenhang mit der Computertechnologie Sherry Turkle 1998 aufmerksam gemacht: Männer und Frauen hatten durch *Gender-swapping* die Erfahrung gemacht, dass das Geschlecht als soziales Konstrukt gesellschaftlich geformt ist. Die gesellschaftlichen Zuschreibungen werden erfahrbar und führen so zu einer Reflexion über die Geschlechterpositionen. Computerspiele werden dabei von den Spielerinnen und Spielern in ihren Alltag integriert. Ein aktuelles Beispiel ist das Online Spiel *World of Warcraft*, das derzeit von ca. 6 Millionen zahlenden Spielerinnen und Spielern weltweit gespielt wird. In einer Studie der Wiener Medienpädagogik an einer anfallenden Stichprobe von 30 *WoW* Spielerinnen und Spielern zwischen 16 und 25 Jahren hat Powalka (2007) untersucht, inwiefern junge Erwachsene dieses Spiel zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nutzen, zu denen die Ablösung vom Elternhaus, die Eingliederung in Gleichaltrigengruppen, die Werteentwicklung, die Weiterentwicklung der Identität und der Aufbau erster Liebesbeziehungen gehören. Zum letzten Punkt gaben über die Hälfte der Spielerinnen und Spieler an, zumindest gelegentlich in dem Spiel Online zu flirten. Damit wird das Spiel, das am ehesten zum Genre des Egoshooters gehört, von den Spielerinnen und Spielern in den Alltag integriert und auch gegen die Spielintention für die eigenen Bedürfnisse genutzt. Darüber hinaus konnten von Powalka verschiedene Formen informellen Lernens beobachtet werden. Ein Beispiel ist die Gewöhnung an die Kommunikation über den Computer. 90% der Befragten gaben an, einer Gruppe anzugehören, und 70% sind die meiste Zeit mit ihrer Gruppe gemeinsam unterwegs. Das impliziert eine intensive Online - Kommunikation. Dadurch findet eine Einübung in die sich in der Wissensgesellschaft zunehmend verbreitende Online-Kommunikation statt.

Dass die Beurteilung solcher Tendenzen nicht einfach ist zeigt ein dritte Beispiel: "*Americas Army*" (<http://www.americasarmy.com/>) ist ein Online-Egoshoooter, den die US - Armee für Trainingszwecke entwickelt und dann frei zugänglich gemacht hat. Das ist dann positiv zu sehen, wenn Gewalt im Krieg als legitim angesehen wird, wie das in fast allen Gesellschaften der Fall ist. Auch in Österreich wird nicht nur ein Bundesheer unterhalten, sondern es werden im Heer auch Simulatoren zum Training eingesetzt. Das macht deutlich, dass das Spielen von Simulationen eine erfolgreiche Trainingsmethode ist. Es kann sicher bezweifelt werden, dass militärische Gewaltanwendung legitim ist, und es lässt sich auch bezweifeln, ob die Vereinnahmung des Freizeitbereichs wie bei *Americas Army* durch militärische Interessen legitim ist, es ist aber in jedem Fall klar, dass durch gewalthaltige Spiele berufsvorbereitende Kenntnisse erworben werden können, und dass dies im politischen und wirtschaftlichen Interesse liegt, und zwar auch dann, wenn es in gewalttätigen Formen präsentiert wird. Das legt die Vermutung nahe, dass gewalttätige Spiele dann akzeptiert werden, wenn damit staatliche Interessen bedient werden, nicht aber, wenn private

Interessen bedient werden; eine Umstand, der eine Aufklärung über die gesellschaftliche Funktion von Computerspielen motivieren kann.

Für die Verwendung von Computerspielen im Freizeitbereich ist festzuhalten, dass ein bildender Gehalt im Spiel mit Identitäten gesehen werden kann, dass Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können und dass berufsvorbereitende Kenntnisse erworben werden können. Damit ist insbesondere die reflektierende Gestaltung von Rollen ein Moment von Computerspielen, das als Methode genutzt und mit einer Reflexion über Computerspiele verbunden werden kann.

3.2 Computerspiele als Unterrichtsmethode

Das Kinderspiel mit Reifen und Kreiseln, das Versteckspielen etc. ist, wie Parmentier (2004) bemerkt, schon lange üblich und verbreitet. Es wurde allerdings in Antike und Mittelalter kaum oder wenig beachtet. Eine Zäsur in der Beachtung des kindlichen Spiels markiert Pieter Bruegels Bild "Kinderspiele" von 1553. Das Spiel rückt hier in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die Reaktion religiöser und politischer Machthaber auf die zunehmende Beachtung des Spiels ist allerdings negativ. Bis ins 18. Jahrhundert wird das Spiel als eine Vorübung des Ungehorsams und der Aufsässigkeit und der Zersetzung der Arbeitsmoral oder als Ablenkungsmanöver des Bösen, als Sünde und Laster abgelehnt. Diese Spuren finden sich bis zu Montessori, die das Spiel als "circulus vitiosus von Nichtigkeiten" gesehen hat (Parmentier 2004: 932).

Anders bewertet wurde das Spiel von Pädagoginnen und Pädagogen wie Basedow. Er ging davon aus, dass fast alle Spiele der Kinder lehrreich einzurichten seien. Diese pädagogische Sichtweise und die erfolgreiche Praxis im Philanthropin in Dessau hat einen Wechsel vorbereitet, der prominent durch Schiller 1795 in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung vertreten wurde: "Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt" (Schiller 1795). Diese Überlegung steht bei Schiller im Kontext von Überlegungen zur Stellung von Bürgerinnen und Bürgern im Staat; der von Schiller postulierte Spieltrieb ermöglicht es dem Menschen, eine Balance zwischen Denken und Welt und damit sich selbst auch unabhängig von staatlichen Anforderungen zu finden.

Damit weist Schiller dem Spiel einen bildenden Gehalt zu. Dieser bildende Gehalt wird auch darin sichtbar, dass der Bildungsbegriff immer auch als Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen formuliert worden ist. Eine Kritik an bestehenden Verhältnissen wird durch ein Spiel möglich, dass sich nicht an staatlichen, wirtschaftlichen und religiösen Interessen orientiert. Ein solches kritisches Potential liegt immer noch im Spiel, in dem Dinge eben auch anders erlebt werden und damit eine andere Welt erfahren werden kann, in der, wie im Bereich der Kunst, nicht immer alles nur Nützlichkeitsabwägungen folgen muss. Allerdings werden durch den Umstand, dass Computer, die im Kern als Spielzeuge zu verstehen sind, auch in ernsthaften Kontexten eingesetzt werden, viele ernsthafte Kontexte in Spiele verwandelt. Ein Beispiel dafür ist, wie Baudrillard (1982) gezeigt hat, die Börse. Aktienkurse reagieren im von Baudrillard so bezeichneten dritten Simulacrum, in dem die Zeichen den Bezug auf jede Realität verloren haben, auf Erwartungen, nicht aber auf Fakten. Damit verschwindet die Differenz von Spiel und Ernst; das Arbeiten in der virtuellen Realität der Börse lässt sich daher Wirklichkeitsnah in einer Simulation erfahren und

erlernen. Diese Methode des Unterrichts durch Simulationen lässt sich auf zahlreiche andere Gebiete, von der Maschinensteuerung über soziales Verhalten bis zur Ökologie, anwenden. Dabei ist entscheidend, dass trotz ernsthafter Absichten der als-ob Charakter des Spiels für die Spielerinnen und Spieler erhalten bleibt. Das Spiel steht zwischen Verbindlichkeit und Unverbindlichkeit. Dieses mittlere Position verbindet Nutzen und kritische Distanz. Das Verschwimmen der Grenzen ist dabei nicht unproblematisch (Sesink 2004), bietet aber das Potential, durch diese mittlere Position im Spiel Bildung und Ausbildung zu verbinden.

4. Medienbildung

Mit dem Computerspiel als Unterrichtsmethode wurde der Fokus auf die Vermittlung von Inhalten gelegt. Nun ist Computertechnologie nicht nur dazu geeignet, Inhalte zu vermitteln, sondern stellt selbst auch einen Inhalt dar. Wie bei jedem von Menschen hergestellten Medium findet im Computerspiel eine Verständigung auf zwei Ebenen statt: Das Medium selbst ist von Menschen mit einer bestimmten Absicht hergestellt worden, und diese Absicht wird im Gegenstand ausgedrückt. Der Gegenstand selbst stellt damit schon einen Inhalt dar. Dieser Inhalt wird an den Gegenstand in der Absicht der Verständigung gebunden.

Medien werden dabei als Gegenstände verstanden, die von Menschen zu Zeichen gemacht werden (Swertz 2007). Diese Verständnis macht zunächst deutlich, dass jede pädagogische Praxis auf Medien angewiesen ist. Das gilt auch für Bildung im Allgemeinen: Wird Bildung verstanden als Ausbildung eines Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen und zur Welt (Meder 1998), dann können diese Verhältnisse als medial vermittelt verstanden werden. Damit ist Bildung ohne Medien nicht denkbar. Mit Medienbildung sind nun die beiden genannten Aspekte angesprochen: Bildung mit Medien und Bildung über Medien. Das Verhältnis von Bildung und Medien steht im Mittelpunkt von Medienbildungstheorien. Solche Theorien wurden von Meder, Marotzki und Sesink vorgelegt.

Meder (1998) hat analysiert, wie der Bildungsbegriff angesichts des Umstandes neu zu formulieren ist, dass Computertechnologie sich als Kulturtechnik in unserer Gesellschaft durchgesetzt hat. Er stellt dazu die Eigenschaften der Computertechnologie in den Mittelpunkt. Er beschreibt Computertechnologie als Problemlösungsautomat, Sprachentwicklungsmaschine, Simulationsmaschine, Kommunikationsmaschine, Bildschirmgestaltungsmaschine, Schlüsselloch und Superzeichenmaschine. Seine Analyse zeigt, dass Computertechnologie ein neues Bildungsideal erforderlich macht: Den Sprachspieler. Der Sprachspieler kennt sein doppelt reflexives Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt und beherrscht so das Spiel mit der Sprache zur Ausübung von Macht und Gewalt in der Informationsgesellschaft. Dabei ist der Sprachspieler nicht als eine harmonische Figur gedacht, sondern als Figuration im Raum von Zeichen. Die Fähigkeit zum Umgang mit Widersprüchen und das Spiel mit Identitäten und Rollen unter der Perspektive eines kritischen und zugleich gestaltenden Umgangs mit Denken und Macht wird damit als Bildungsziel ausgewiesen. In dem damit entwickelten Bildungsbegriff wird die Funktion der Computertechnologie für unsere Kultur zugleich reflektiert und gestaltet.

Sesink (2004) beschreibt Computertechnologie als transklassische Maschine, mit der z.B. die Programiererinnen und Programmierer spielen, und untersucht, inwiefern mit einer solchen

Maschine Bildung zu verfolgen ist. Während er den fehlenden Wirklichkeitsbezug von Computersimulationen bedauert, sieht der in der Reflexionsfunktion von Simulationen, die durch Nachbildung, Konstruktion und Erfindung zu realisieren ist, ein Potential für Bildungsprozesse. Diesem Potential steht ein Zurückbleiben der Wirklichkeit, die Sesink als Melancholie bezeichnet, gegenüber. Allerdings ist dies keine neue Tendenz: Sesink macht darauf aufmerksam, dass Schule immer schon einen Simulationsraum darstellt, der eine außerhalb liegende Welt reflektiert. Diese Differenz kann nicht aufgehoben werden. Es ist aber möglich, den Blick auf die Grenze zwischen Simulation und Realität zu richten. Genau dieser Blick auf die Grenze wird damit zu einer Bildungsaufgabe, in der die Wirklichkeitserfahrung technischer Produktivität und Kreativität ebenso berücksichtigt wird wie die Reflexion dieser Erfahrung. Insbesondere der Erwerb der Fähigkeit zur Schaffung von Simulationen ist dazu ein geeignetes Mittel (Sesink 2004: 51). Damit wird der gebildete Mensch in ein vernünftiges Verhältnis zur Computertechnologie gesetzt.

Marotzki/Ortlepp/Nohl (2003) gehen vom Verständnis unserer Gesellschaft als Wissensgesellschaft aus. Wichtigstes Merkmal der Wissensgesellschaft ist, dass sie ihre Lebensgrundlagen aus Wissen gewinnt. In einer solchen Gesellschaft wird die Transformation von Informationen in Wissen, die Reflexion von Wissen und die Artikulation einer eigenen Haltung relevant. Aus bildungstheoretischer Sicht rückt dabei das Orientierungswissen in den Mittelpunkt. Orientierungswissen, durch das der Mensch sich in ein reflektiertes Verhältnis zur Welt setzt, hat eine bildende Funktion und kann im Online-Lernen erreicht werden, indem von Lernenden die objektivierende Haltung, die performative Haltung und die artikulierende Haltung durchlaufen werden. Mit der objektivierenden Haltung rückt die Wissensarbeit und die Erzeugung von Wissensstrukturen, mit der performativen Haltung die intersubjektive Überprüfung von Geltungsansprüchen und mit der artikulierenden Haltung die öffentliche Diskussion über Wissen in den Mittelpunkt. Damit wird eine auf das Internet bezogene Lehrmethode vorgestellt, in der die Wissensgesellschaft bildungstheoretisch reflektiert wird.

Die kurzen Skizzen der bildungstheoretischen Arbeiten zu Computertechnologie und Internet zeigen, dass auf diesem Weg praktische Medienbildung bildungstheoretisch begründet wird. Mit einer solchen Begründung ist sowohl eine kritische Reflexion, die Ungleichheiten (Dzierzbicka 2006) berücksichtigt, als auch eine konstruktive Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit Computertechnologie möglich. Damit ist deutlich, dass Computertechnologie, und damit auch Computerspiele, einen Beitrag zur Bildung des Menschen, insbesondere auch im play based learning (Mitgutsch 2007), leisten kann. Dass dies durch Computerspiele erreicht werden kann, aber nicht muss, markiert für die Pädagogik den Auftrag, die eigene Praxis in verantwortlicher und wissenschaftliche fundierter Gestaltung weiter zu entwickeln.

Literatur

Baudrillard, Jean (1982): Der symbolische Tausch und der Tod. Matthes & Seitz: München.

Besenhofer, Beate (2007): Wie nutzen Erwachsene das Internet in ihrer Freizeit? Diplomarbeit: Universität Wien.

Breinbauer, Ines (2006): Blended Learning. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.):

- Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Löcker: Wien, S. 39-49.
- Boyle, Raymond; Hibberd, Matthew: Review of research on the impact of violent computer games on young people. http://www.culture.gov.uk/NR/rdonlyres/3093CFE-5932-41D5-B901-2BAF02810AC9/0/research_vcg.pdf [20.2.2008].
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbarungkultur. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Löcker: Wien, S. 279-287.
- Goethe, Johann W. (1796): Wilhelm Meisters Lehrjahre. <http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=882> [20.2.2008].
- Kunczik, Michael; Zipfl, Astrid (1004): Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. <http://www.bmfsj.de/RedaktionBMFSJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/medine-und-gewalt-lang,property=pdf,rwd=true.pdf> [20.2.2008].
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael; Ortlepp, Wolfgang (2003): Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitäre Lehre. In: Medienpädagogik <http://www.medienpaed.com/03-1/marotzki03-1.pdf> [20.2.2008].
- Meder, Norbert (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: Borelli, M./J. Ruhloff (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik Band III. Hohengehren, S. 26-40.
- Mitgutsch, Konstantin (2007): Digital Play-Based Learning. A philosophical-pedagogical perspective on learning anew in computer games. http://www.learnit.org.gu.se/digitalAssets/862898_mitgutsch.pdf [20.2.2008]
- Parmentier, Michael: Spiel. In: Benner, D.; Oelkers, J.: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim, S. 929-945.
- Powalka, Daniela (2007): Geheime Miterzieher der Jugend. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Sesink, Werner (2004): In-formatio. Die Einbildung des Computers. Lit: Münster.
- Scheuerl, Hans (1994): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 12. Aufl., Beltz: Weinheim.
- Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. <http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=2407&kapitel=1> [20.2.2008].
- Spitzer, Manfred (2005): Vorsicht Bildschirm. Klett: Stuttgart.
- Swertz, Christian (1999): Computer als Spielzeug. In: Spektrum Freizeit (2), S. 112-120 (Online: http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/computer_als_spielzeug/computer_als_spielzeug.html [20.2.2008]).
- Swertz, Christian (2007): Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik. In: Hartwich, Dietmar David; Swertz, Christian; Witsch, Monika: Mit-Spieler. Königshausen und Neumann: Würzburg, S. 213-222.
- Sherry Turkle (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Rowohlt Verlag: Reinbek/Hamburg.